

Apel, Hans Jürgen

"Das Abenteuer auf dem Katheder". Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 61-79



Quellenangabe/ Reference:

Apel, Hans Jürgen: "Das Abenteuer auf dem Katheder". Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 61-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59391 - DOI: 10.25656/01:5939

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59391>

<https://doi.org/10.25656/01:5939>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 1 – Januar/Februar 1999

Essay

- 1 DIETRICH BENNER
Der Begriff moderner Kindheit bei ROUSSEAU, im Philanthropismus
und in der deutschen Klassik

Thema: Lehren und Lernen in der Hochschule

- 19 ANDREAS HELMKE/ANDREAS KRAPP
Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil
- 25 LUDWIG HUBER
An- und Aussichten der Hochschuldidaktik
- 45 ADI WINTELER/ANDREAS KRAPP
Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen
- 61 HANS-JÜRGEN APEL
„Das Abenteuer auf dem Katheder“.
Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform
- 81 ANDREAS HELMKE/FRIEDRICH-WILHELM SCHRADER
Lernt man in Asien anders?
Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in
Deutschland und Vietnam

Weiterer Beitrag

- 103 HARTMUT TITZE
Wie wächst das Bildungssystem?

Diskussion

- 121 PETER LUNDGREN
Die Feminisierung des Lehrerberufs: Segregierung der Geschlechter
oder weibliche Präferenz? Kritische Auseinandersetzung mit einer
These von Dagmar Hänsel

Besprechungen

- 137 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche
- 140 KLAUS-JÜRGEN TILLMANN
Jürgen Diederich/Heinz-Elmar Tenorth: Theorie der Schule.
Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung
- 143 HEINZ-ELMAR TENORTH
Herbert Kalthoff: Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher
Internatsschulen
- 146 ANDREAS HELMKE
Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus
der Praxis für die Hochschullehre
- 149 HEINZ STÜBIG
Barbara Siemsen: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu
Erich Wenigers kaum beachteten Schriften

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

„Das Abenteuer auf dem Katheder“.

Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Vorlesung als zentrale akademische Lehrform thematisiert. Gegen vehemente Kritik an diesem Lehrverfahren wird herausgearbeitet, daß der Lehrvortrag in einer dialogischen Form unter Beachtung rhetorischer Grundregeln durchaus eine Bedeutung für die akademische Lehre besitzt. Dazu ist es allerdings notwendig, Grundformen rhetorischen Handelns zu beachten und die Vorlesung als rhetorische Situation zu gestalten. Zur Professionalisierung der Hochschullehrer ist daher neben fachlichem Wissen und didaktischem Können zukünftig immer rhetorische Schulung notwendig.

*„Wunderbar genug ist die Gelehrsamkeit
eines Professors zum Sprichwort geworden.*

*Je mehr er besitzt, desto besser freilich;
aber auch die größte ist unnütz
ohne die Kunst des Vortrags.“*

(SCHLEIERMACHER)

Einleitung

Als FRIEDRICH SCHILLER am 27. Mai 1789 nach seiner Antrittsvorlesung in Jena seinem Freund CHRISTIAN GOTTFRIED KÖRNER schrieb, er habe vorgestern „das Abenteuer auf dem Katheder rühmlich und tapfer bestanden“ (SCHILLER 1982, S. 245), da schien die Vorlesung als akademische Lehrform, das Dozieren ex cathedra, noch eine allseits anerkannte Art der universitären Lehre zu sein. Obwohl SCHILLER das Gefühl der Überlegenheit über die Zuhörer auf dem Lehrstuhl genoß, kamen ihm doch Bedenken über die Zweckmäßigkeit dieser Lehrform. Ihn überfiel, wie er sich weiter ausdrückte, „sehr lebhaft die Idee, daß zwischen dem Katheder und den Zuhörern eine Art von Schranke ist, die sich kaum übersteigen läßt“ (ebd.). Es bleibe deshalb ungewiß, wieviel vom Vortrag aufgefaßt werde; denn der Vortragende könne die Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit seiner Zuhörer nicht einschätzen. Vor allem fehle ihm die „Möglichkeit, sich, wie im Gespräch, an die Fassungskraft des anderen anzuschmiegen“ (ebd.). Mit dieser Schilderung erfaßte SCHILLER typische Risiken der Vorlesung, die dann seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts in systematischer Form immer wieder als Kritikpunkte an dieser Lehrform vorgebracht worden sind.

Die Fragen, welche Sozialisationsfunktion die Vorlesung erfüllt, wie effizient sie ist und welche Bedeutung ihr als akademischer Lehrform überhaupt noch zukommt, werden gegenwärtig innerhalb der Diskussion über die Quali-

tät der Lehre an deutschen Hochschulen erörtert (vgl. BIRNER 1991; BLOHM 1991; HINSKE 1991; STEIN 1996). Im Gegensatz zu den ideologiekritischen Vorwürfen gegen die Vorlesung durch Vertreter der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre konzentrieren sich Kritiker unserer Zeit ausdrücklich auf die mangelnde Effizienz dieser Lehrform. Dieses Urteil wird mit Forderungen nach einer verbesserten „Qualität der Lehre“ und nach Evaluation der vorherrschenden Lehrpraxis verbunden. Nicht ungewöhnlich ist in diesem Zusammenhang die Abwertung der Vorlesung als Form akademischer Lehre. P. GLOTZ ist in seiner Streitschrift zur Lage der deutschen Universitäten der Meinung, die Vorlesung werde erheblich an Bedeutung einbüßen; denn in der möglichen „virtuellen Universität“ müsse Lehren und Lernen als Multimedia-Angebot arrangiert werden. Auch die Hochschulen könnten im globalen Wettbewerb nur bestehen, wenn sie sich auf die neuen Kommunikationsgewohnheiten umstellen: Aneignung von Information zu der Zeit, wann man wieviel und unter welchen Bedingungen wolle – das sei die zukünftig vorherrschende Lernform, die ein entsprechendes Lehren erfordere. Behalte man die Vorlesung als Lehrform bei, zu der alle zu einer bestimmten Zeit erscheinen müßten, dann sei es notwendig, sie wenigstens durch „Hypertexte“ zu stützen, die in allgemein zugänglichen Netzen abrufbar sind; denn man müsse „heftig bezweifeln“, ob es vernünftig sei, wie bisher für alle zur gleichen Zeit mit derselben Vortragsgeschwindigkeit ein Lehrgebiet darzustellen (vgl. GLOTZ 1996, S. 128).

In dieser Situation ist es sinnvoll, den Zweck und didaktische Spezifika der Lehrform Vorlesung herauszuarbeiten sowie Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu diskutieren, um Anregungen zur Verbesserung ihrer Durchführung zu geben. Die folgende Abhandlung beruht auf der Analyse von Texten und Untersuchungen zu dieser Lehrform, die vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart vorliegen. Neben deutschsprachigen werden neuere angelsächsische Studien herangezogen, in denen Meinungen und Befunde über die Lehrform Vorlesung erörtert und Hinweise zu ihrer Gestaltung als didaktisch-rhetorische Situation gegeben werden. Ausgangspunkt ist die Diskussion zur Begründung der neuzeitlichen Universität, die in Preußen und Bayern nach 1800 einsetzte. Als nächstes werden Veröffentlichungen berücksichtigt, die im deutschen Kaiserreich als Beiträge zu einer „Hochschulpädagogik“ entwickelt wurden. Neue Gesichtspunkte zu dem Thema wurden in den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts vorgebracht, als im Verlauf der Studentenbewegung universitäre Lehr- und Lernformen heftig kritisiert wurden. Danach konzentrierte sich das hochschuldidaktische Interesse in der BRD stärker auf die Entwicklung teilnehmerzentrierter Lehr- und Lernformen, während man in der DDR, anknüpfend an die „Hochschulpädagogik“, eine wissenschaftliche Fundierung der Vorlesung als kommunikative und rhetorische Lehrform anstrebte. Einen anderen Ansatz haben Forscher in den angelsächsischen Ländern verfolgt. Seit den sechziger Jahren erörtern und untersuchen sie Funktionen, Grenzen und Verbesserungsmöglichkeiten der „Lecture“. Ihre Beiträge sind breiter angelegt als die deutschsprachigen. Empirische Untersuchungen zu didaktischen Funktionen der Vorlesung ergänzen die Beschreibung rhetorischer Merkmale dieser Lehrform. Ich konzentriere mich im weiteren auf folgende fünf Punkte: 1. auf die Vorlesung als tradierte universitäre

Lehrform; 2. auf die Vorlesungskritik und hochschuldidaktische Neubestimmung; 3. auf die Vorlesung im Spiegel empirischer Untersuchungen; 4. auf die Vorlesung als rhetorische Situation und, 5., auf Hinweise zur Gestaltung der Vorlesung.

1. Die Vorlesung als tradierte universitäre Lehrform

Bis auf den heutigen Tag gilt die Vorlesung bei vielen Hochschullehrern und Studierenden als eine zentrale Methode universitärer Wissensvermittlung. Im Lehrbetrieb werden schon immer unterschiedliche Arten von Vorlesungen gehalten. Eine mögliche Typisierung bietet E. SPRANGER (1948, S. 24 f.). Er unterscheidet vier Hauptformen der Vorlesung: „1. die naturwissenschaftliche mit Demonstrationen, 2. die interpretierende, 3. die historisch-darstellende, 4. die systematisch-darstellende Vorlesung.“

Die Abhaltung von Vorlesungen ist an deutschen Universitäten an den Besitz der „*venia legendi*“ gebunden. Neben Übungen, Seminaren, Kolloquien und Praktika werden Vorlesungen gegenwärtig als Lehrform weithin akzeptiert, obwohl ihre Bedeutung für ein erfolgreiches Studium immer wieder in Frage gestellt wurde. In erster Linie bezeichnet man als Vorlesung „eine Sequenz wissenschaftlicher Vorträge eines Hochschullehrers“ (RIECK/RITTER 1983, S. 375), durch die ein Sachverhalt abschnittsweise vermittelt, ein Problem zunehmend entfaltet (und gelöst) wird. Daneben wird auch der einzelne Vortrag „Vorlesung“ genannt. Vorlesungen schaffen Lernsituationen, die „vor allem durch die Aktivitäten, Festlegungen und Interventionen des Hochschullehrers gestaltet werden“ (ebd., S. 373). Dabei übernehmen Studierende die Rolle von Zuhörern, die das Wesentliche des Vorgetragenen erkennen und aufnehmen sollen.

Die heutige Vorlesung hat ihre Wurzeln in der antiken Rhetorik, in der von QUINTILIAN erläuterten „*praelectio*“ als „erklärende Darstellung eines Textes“ (WENKE 1967, S. 11). Im Mittelalter veränderte sich dieses Verständnis. Es wurden kanonische Wissensinhalte vorgetragen und erläutert. Disputationen und Declamationen ergänzten diese Form der Lehre. Die Erfindung des Buchdrucks machte das Vorlesen von Büchern zwar überflüssig, hatte aber nicht zur Folge, daß die Vorlesung als Lehrform kanonischen Wissens aufgegeben wurde. Mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften im 16. und 17. Jahrhundert wurde die Vorlesung auch dazu genutzt, Fragestellungen und Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften zu vermitteln. Erst seit dem frühen 18. Jahrhundert setzte sich das Prinzip der „*libertas philosophandi*“ durch: „Nicht die Überlieferung der anerkannten Schulphilosophie [galt nun als] die Aufgabe des Universitätslehrers, sondern *Selbstdenken* und zum *Selbstdenken anleiten*“ wurden zentrale Ziele akademischer Lehre (PAULSEN 1912, S. 156).

Die moderne Vorlesung gilt als Mittel, Forschungsarbeit darstellend zu lehren und ein Gebiet im Überblick zu entwickeln. W. v. HUMBOLDT bezeichnete sie als „freie[n] Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist“ (1968, S. 257). Er betrachtete sie als geeignete Form, Wissenschaft vor kritischen Zuhörern weiterzuentwickeln; der Hochschullehrer könne wissenschaftliche Erkenntnisse nur dann überzeugend vortragen, wenn er sie „jedesmal wieder selbstthätig aufzufassen“ (ebd.) benötigt sei. Die

Vorlesung solle als „freier Vortrag“ zur öffentlichen Darstellung von Wissenschaft beitragen und den Diskurs über wissenschaftliche Fragen ermöglichen. SCHLEIERMACHER hingegen argumentierte anders. Er stufte den „Kathedervortrag“ als eine Lehrform ein, durch die in erster Linie das Erkennen gefördert werden solle. Der Lehrvortrag gehöre, sofern nicht jahrelang aus denselben Büchern und Heften diktiert werde, zum Wesen der Universität, stelle in dieser Gemeinschaft von Menschen, die nach Erkenntnis streben, gewissermaßen „das Heiligtum“ universitären Lehrens dar. Eigentlich solle das Studium durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen die Gesinnung bilden, wozu der dialogische Austausch zwischen Gelehrten und Studierenden die geeignete Form vorgebe. Doch der platonische Dialog sei für die Gegenwart nicht mehr angemessen. Die grundlegende Lehrform der neuen Universität müsse „die zusammenhängende Rede“ sein, sofern sie als „Kathedervortrag“ „die Natur des alten Dialogs“ zu erreichen suche und dazu diene, die noch-nicht-wissenden Zuhörer allmählich an das Wissen des Vortragenden heranzuführen. Zu diesem Zweck solle der Lehrende „sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit [die Zuhörer; H.J.A.] ... die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ (SCHLEIERMACHER 1990, S. 193).

SCHLEIERMACHER entwickelt hier die Kunst des Vortragens. Sie beginnt damit, daß der Hochschullehrer die Bedeutung des Wissens herausstellt, um den Zuhörenden das Noch-nicht-Wissen bewußt zu machen und den Wunsch hervorzurufen, den erkannten Mangel durch den Erwerb von Wissen zu überwinden. Der für SCHLEIERMACHER wichtigere Schritt folgt danach: die Darstellung des Erkennens, das vor den Zuhörenden neu entstehen und von diesen nachvollzogen werden soll.

Um diesen Vorgang zu stützen, muß der Hochschullehrer didaktische und rhetorische Fertigkeit entwickeln. Didaktisches Können ist für eine anregende Vermittlung, rhetorische Kunstfertigkeit für die Gestaltung der Lehrsituation notwendig. Eine erfolgreiche Lehre setzt voraus, daß der Universitätslehrer „nicht etwa nur für sich, sondern wirklich für sie [die Zuhörer; H.J.A.] rede und seine Ideen und Kombinationen ihnen wirklich zum Verständnis bringe“ (ebd., S. 194). Gleichzeitig müsse er sich aber der begrenzten Wirksamkeit des Vortrags bewußt bleiben. Der Kathedervortrag könne das Erkennen nur anregen. Er sei deshalb durch dialogische Umgangs- und Lehrformen, durch Konversationen, Wiederholungs- und Prüfungsstunden, ja sogar durch den „Privatumschgang des Lehrers mit seinen Zuhörern“ zu bereichern; denn hierbei setze das Gespräch die individuelle Bildung fort (vgl. ebd., S. 195).

Elemente dieses Ansatzes werden in verschiedenen Beiträgen bis in die sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts zur Rechtfertigung der Vorlesung immer wieder angeführt. Die Vorlesung gilt dann als sinnvolle Lehrform,

- wenn sie zur Einführung oder Orientierung über ein Gebiet beitragen und den neuesten Stand des Wissens wiedergeben (vgl. PAULSEN 1912; SCHMIDKUNZ 1907; SPRANGER 1973);
- wenn in ihnen grundlegende Probleme und Streitfragen einer Disziplin diskutiert, unterschiedliche Positionen herausgestellt und Argumente pro und contra erörtert werden (vgl. BERNHEIM 1898);
- wenn weniger die Ergebnisse als vielmehr der Weg ihres Entstehens und die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens erläutert werden (vgl. SCHMIDKUNZ 1907; JASPERS 1966);

- wenn die Sache mit Nachdruck und als Ausdruck persönlicher Auffassung vermittelt wird (vgl. PAULSEN 1912; ZIEGLER 1913; SPRANGER 1973; WENKE 1967)¹ und
- wenn der Vortrag durch das „didaktische und rhetorische Talent des Hochschullehrers“ an Reiz gewinnt (SPRANGER 1973, S. 144).

Als Schlußpunkt dieser Debatte ist der Beitrag von H. WENKE (1967) anzusehen. Er stellt fest, daß die tradierte Form der Vorlesung an Ansichten gebunden war, denen „in der Gegenwart völlig neue und andersartige Vorstellungen von Anlage und Stil des Studiums“ (ebd., S. 26) entsprechen. Die zunehmende Reglementierung des Studiums, die Einfügung der Vorlesung als Baustein zur Wissensvermittlung in eine zweckgebundene Ausbildung erfordere deshalb einen Vorlesungstypus, in dem die Vermittlung verwertbarer Kenntnisse dominiert. Der „innere und äußere Strukturwandel des akademischen Unterrichts“ verlange danach, die Berechtigung und die Bedeutung der Vorlesung neu zu überdenken. Dabei erweise sich als besonderer Vorteil der Vorlesung das persönliche Moment der Darstellung, jene Fähigkeit, eine Sache mit Einfällen, aktuellen Bezügen und Witz zu vertreten. WENKE plädiert deshalb für die rhetorische Verfeinerung des Vortrags, damit die Zuhörer überzeugt und für das wissenschaftliche Thema gewonnen werden (vgl. ebd., S. 27).

Während die Befürwortung der Vorlesung in der hochschuldidaktischen Diskussion der BRD damit einen vorläufigen Endpunkt erreicht hatte, wurde in der DDR seit den siebziger Jahren im Rahmen einer „sozialistischen Rhetorik“ die Kunst des Vortrags untersucht und fortentwickelt (vgl. JACKSTEL/JACKSTEL 1985). In den entsprechenden Arbeiten wurde einerseits an sowjetische Positionen, andererseits an die Vorarbeiten der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik“ (1910 bis 1934) angeknüpft. Konsequenterweise wurde die Vorlesung als eine Möglichkeit angesehen, weltanschauliche Wahrheiten ex cathedra zu verkünden. In diesem Sinne wurde die Vorlesung als „Schule wissenschaftlichen Denkens“ bezeichnet. In ihr gehe es darum, „die Wissenschaftsdisziplin als sich entwickelndes geistiges System darzulegen, wissenschaftliche Arbeitsmethoden zu vermitteln und vor allem auch wissenschaftliches Denken zu üben. Dazu sind problemorientierte Vorlesungen erforderlich.“ Diese sollten im System der hochschulpädagogischen Ausbildung vorrangig zwei Funktionen erfüllen: Sie sollten zum einen ein „solides, zweckvoll ausgewähltes Fach- und Sachwissen mitteilen“ und zum anderen „zu zielgerichtetem Selbststudium und zur Selbsterziehung in wissenschaftlicher Arbeit anleiten“ (WINKLER 1982, S. If.). Diese beiden Funktionen erfüllten aber nur einen äußerlichen Zweck. Worauf es inhaltlich ankam, präzisieren R. JACKSTEL/K. JACKSTEL in der Einleitung ihrer Schrift „Die Vorlesung – akademische Lehrform und Rede“ (1985). Die Autoren machen in ihr deutlich, daß die Vorlesung trotz Vorbehalte wegen fehlender Effektivität und unzulänglicher Gestaltung durch einen Teil der Hochschullehrer „einen zentralen Platz in der akademischen Erziehung und Ausbildung an

1 Gegen eine solche Form des Vortrags wendet sich ausdrücklich M. WEBER. Der Hochschulvortrag müsse als wissenschaftliche Analyse Kenntnisse vorgeben, Methoden offenlegen, Klarheit in der Sache vermitteln, um die Freiheit der persönlichen Entscheidung zu lassen. „Politik gehört nicht in den Hörsaal.“ (WEBER 1964, S. 325)

unseren Hochschulen behalten muß“ (JACKSTEL/JACKSTEL 1985, S. 10). Entscheidend für die Wirksamkeit der Vorlesung sei die Persönlichkeit des Hochschullehrers, sei sein Lehr- und Führungsverhalten. Der Hochschullehrer müsse über „persönliches Können“, „Ausstrahlungskraft“, „fachliche Autorität“ und „pädagogische Meisterschaft“ verfügen, um durch die Vorlesung „seine Vorbildwirkung erzieherisch mitzuteilen“ (ebd.). Auf diese Weise würden Grundlagen für „Denk- und Arbeitsformen“ gelegt, würden die erwünschten „Einstellungen und Haltungen zur Wissenschaft“ vermittelt (ebd.). Die Vorlesung wurde also, inhaltlich gesehen, als Sozialisationsmittel gesehen; sie hatte die Aufgabe, das sozialistische Arbeits- und Wertebewußtsein, die erwünschte Parteilichkeit und die Verbundenheit mit den gesellschaftlichen Lebensformen zu fördern. Konsequenz wurden zur Erfüllung dieser Aufgabe detaillierte hochschuldidaktische Vorschläge entwickelt.

2. Vorlesungskritik und hochschuldidaktische Neubestimmung

Die Liste der Einwände gegen die Vorlesung als hochschuldidaktische Lehrform ist lang. FICHTE eröffnete sie mit drei Vorwürfen, die er in seiner Empfehlung „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“ (1807) vorbrachte²: (1) Lehrvorträge sind dann überflüssig, wenn sie bereits gedruckt Vorliegendes wiedergeben. (2) Im Vortrag wird die Sache nur dargestellt, ohne darauf zu achten, ob die Hörer dem Gedankengang folgen können. (3) Der Vortrag zwingt die Zuhörer zur Rezeption und verhindert deren (geistige) Selbsttätigkeit. Der zuletzt genannte Vorwurf kann als wichtigster, immer wieder erneuerter Kritikpunkt in der Diskussion über die Bedeutung der Vorlesung angesehen werden. E. BERNHEIM stellte 1898 noch einmal fest: Die Vorlesungssituation bietet den Studierenden keine Gelegenheit, „die eigene Denk- tätigkeit und das selbstständige Anschauungsvermögen“ zu entwickeln (S. 15). Auch in der Vorlesungskritik der Studentenbewegung von 1968 wurde dieses Argument vorgebracht. Die Vorlesung wurde als autoritätsfixierte Lehrform hingestellt, in der eine „Verkündigung ex cathedra“ statfinde. Der dort ausgeübten Ordinarienherrschaft, dem Monopol des Wortes, seien Studierende geradezu hilflos ausgeliefert. Eine Möglichkeit zum Einspruch gäbe es nicht. Die verkündeten Wahrheiten seien nicht überprüfbar, sie müßten geglaubt werden (z. B. NITSCH 1967; ECKSTEIN 1972). Die Einwegkommunikation dieser Lehrform fördere eine Konsumentenhaltung und verhindere die kritische Auseinandersetzung mit der Sache wie mit der Person. Dadurch unterstütze die Vorlesung die Sozialisation einer passiv-autoritären Charakterstruktur (vgl. ECKSTEIN 1972).

Bezogen sich die genannten Kritikpunkte vorrangig auf die Form des Vortrags, so zielten weitere Vorwürfe auf die hochschuldidaktische Lehr-Lern-Situation. Vorlesungen – so die Kritik – konstituieren eine didaktische Situation, in der zumindest zweierlei gleichzeitig getan werden muß: das Nachschreiben des gerade Gehörten und die Selektion des Wichtigen aus dem Vorgetragenen. Diesen Punkt sprach bereits J.C. HENNIG (1844) als wesentliches Problem der

² Hier darf man nicht übersehen, daß FICHTE die überkommene Form der kommentierenden Vorlesung eines Buches meint.

Vorlesung an. J. ZIELINSKI weitete ihn 1967 aus. Für ihn steht die Frage im Mittelpunkt, „ob sich während der Vorlesung Lernen ereignen kann“, wenn Studierende gezwungen sind, ihre Aufmerksamkeit zwischen Hören, Erkennen des Wesentlichen und Notieren zu splitten“. Die „permanente Schizophrenie der Aufmerksamkeit“ führe vielmehr dazu, daß Vorlesungen allenfalls punktuelle bzw. zufällige Lernfortschritte ermöglichen (ZIELINSKI 1967, S. 134). W. RIECK/ U.-P. RITTER griffen diese Position auf und sprachen vom „Widerspruch zwischen verständigem Zuhören und gleichzeitigem Mitschreiben“ (1983, S. 376), betonten aber erstaunlicherweise kurz vor dieser Feststellung das Gegenteil: Die Vorlesung könne als längerer Vortrag „die Fähigkeiten der Studenten trainieren, komplizierten Ausführungen zu folgen, sie für sich selbst zu strukturieren und zu verarbeiten“ (ebd., S. 375). Daß die Vorlesung als informierende Darstellung unnütz sei, vertrat auch M. SADER (1971), allerdings mit einem anderen Argument: Diese Lehr-Lern-Situation verhindere das Lernen, weil Erfolgserlebnisse fehlten und den Lernenden kein Entscheidungsspielraum eingeräumt werde. Sie sei eine Ein-Weg-Kommunikation, in der Bestätigungen für richtiges Auffassen ausbleiben.

Zusammenfassend läßt sich festhalten: Vorlesungen gelten vielen Kritikern als ineffektiv, wenn es darum geht, Einsichten zu vermitteln, kritisches Denken anzuregen, sich eine Fachsprache anzueignen, Wissen anzuwenden und Einstellungen zu verändern (vgl. BERENDT 1987). An ihrer Stelle werden in hochschuldidaktischen Beiträgen westdeutscher Provenienz sogenannte „teilnehmerzentrierte Methoden“ empfohlen (BERENDT 1994, S. 40).

Vorschläge anderer Art zur Bestimmung der Lehrform „Vorlesung“ findet man seit den sechziger Jahren vor allem in angelsächsischen Texten. Für die dort vertretenen Ansätze kann die Feststellung stehen, die R. THOULESS der Abhandlung von J. McLEISH voranstellt: „Questions about the value of the lecture are not new. What is new is the manner of getting answers to them, by experimental enquiry instead of by argument.“ (THOULESS 1968, S. VIII) An die Stelle von Meinungen sollten also begründete Kenntnisse über die Bedingungen treten, unter denen die Lecture-Methode sinnvoll anzuwenden ist. Das erforderte zunächst eine umfassende Bestimmung der Möglichkeiten und Grenzen dieser Methode, die als eine unter mehreren Lehrformen zur Gestaltung der hochschuldidaktischen Situation dargestellt, analysiert und beurteilt wurde (vgl. BLIGH 1972; McLEISH 1976; BROWN 1978; ENTWISTLE 1981; WESTMEYER 1988; REINSMITH 1992). Diese Forschungen sollten dazu beitragen, die Praxis der Lectures zu verbessern. Das setzte voraus, die hochschultypische Vermittlung als eine Lehr-Lern-Situation zu begreifen, in der neben den Voraussetzungen der Studierenden und den Fähigkeiten der Lehrenden auch die Ziele, Inhalte und Methoden sowie der Faktor Zeit für die Gestaltung der Lehrform wichtig sind. Unter Bezug auf die Gedächtnispsychologie (vgl. BLIGH 1972; BROWN 1978), auf Modelle schulischen Lernens (vgl. ENTWISTLE 1981) und auf die Rhetorik (z.B. McLEISH 1976; DUBROW/WILKINSON 1983; BROWN 1988; WESTMEYER 1988; REINSMITH 1992) wurde die Lecture als eine hochschuldidaktische Aufgabe mit begrenzter Zielsetzung dargestellt, deren Akzeptanz und Erfolg sowohl von der Beachtung der Lernvoraussetzungen als auch von der Qualität der Instruktion abhängen. Im Anschluß an rhetorische Trainings wurden besondere Techniken zur Durchführung von Vorlesungen empfohlen.

Im deutschsprachigen Raum findet man einen Neuansatz zur Vorlesungskritik bei R. SCHULMEISTER, der die angelsächsische Diskussion aufgreift und die Vorlesung aus lernpsychologischer Sicht analysiert. SCHULMEISTER fragt nach den Bedingungen der Studiensituation und nach den Zielen und Formen hochschulspezifischen Lehrens und Lernens. Seine Einschätzung lautet: Die gegenwärtige Universität bietet nur ein begrenztes Repertoire an Lehr- und Lernmethoden, das außerdem den gewandelten Aufgaben der Hochschule, ihrer erheblichen Expansion und der Studierfähigkeit der Studenten nicht mehr entspricht. Typisch ist, daß die universitäre Lehr-Lern-Situation sich im Spannungsfeld zwischen verschultem Lernen und Erwachsenenbildung konstituiert. Einerseits stellt die Hochschule Ansprüche an die Selbständigkeit der Studierenden und setzt intrinsische Motivation voraus, andererseits begrenzt sie die Wahlmöglichkeiten der Studierenden, indem Vorleistungen vorgeschrieben, überwiegend dozentenorientierte Veranstaltungen angeboten und nur geringe Mitbestimmung zugelassen werden. In diesem Bereich dominieren verarbeitende Lernformen. Die Praxis der universitären Lehre legt somit die Rollen von „Produzent und Rezipient“ eindeutig fest. Trotz dieser Einseitigkeit wird die Vorlesung neben dem referatgestützten Seminar von vielen Studierenden als sinnvoll akzeptiert. Das hat die Nebenwirkung, daß „eine komplementäre Form von Wissenenden und Nichtwissenden“ festgelegt wird, die „den ersteren die notwendige Autorität [sichert], die diese benötigen, um wissenschaftliche Normen durchzusetzen und wissenschaftliche Inhalte kanonisieren zu können“ (SCHULMEISTER 1983, S. 342). Aus diesen Einsichten folgert SCHULMEISTER, daß die scheinbar bequeme Form der Vorlesung aus hochschuldidaktischer Verantwortung nicht länger nur in der vorliegenden Form praktiziert werden könne. Zweierlei sollte beachtet werden: (1) Lehrvorträge sollten nach dem Konzept eines expositorischen Lernens (AUSUBEL) gestaltet sein und die Zuhörer mit ihren Lernvoraussetzungen stärker als bisher einbeziehen. (2) Lehrvorträge sollten über Themen handeln, „für die keine geeigneten publizierten Darstellungen vorhanden sind und in denen die Ermöglichung von aktiven, entdeckungsorientierten Lernformen unergiebig oder zu zeitaufwendig erscheint“ (ebd., S. 349). Auf diese Weise könne die Vorlesung dazu beitragen, die Lernfähigkeiten der Studierenden anzuregen, was allerdings vorrangig für sogenannte auditive Lerntypen gälte (vgl. ebd.).

Gegenwärtig befinden sich Kritiker und Befürworter der Vorlesung unter denen, die für eine qualitative Verbesserung der Hochschullehre eintreten. Die Kritiker beanstanden die tradierte Auffassung, Lehren sollte als Wissensvermittlung an Lernende geschehen. Dagegen setzen sie die konstruktivistische Sichtweise des Lernens, nach der Lernende sich ihr Wissen selbsttätig aneignen. Die hierzu notwendigen Lernprozesse hingen „vom individuellen Vorwissen, von persönlichen Überzeugungssystemen und Einstellungen“ (MANDL u. a. 1994, S. 77) ab. Wissen solle in erster Linie durch die Bearbeitung konkreter Aufgaben erworben werden. Hochschuldidaktisch seien deshalb Lehrmethoden auszubilden, die „selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen“ (PRENZEL 1996, S. 11) ermöglichen. M. PRENZEL versteht darunter Lehrformen, die das Bestreben der Lernenden nach „Autonomie“, „Kompetenz“ und „sozial[em] Eingebunden[sein]“ (ebd., S. 17) unterstützen. Allgemein wird angenommen, daß dies für projektbezogenes Arbeiten eher als für Vorlesungen zutreffe.

Gegenwärtige Befürworter der Vorlesung betonen dagegen die Unangemessenheit der pauschalen Kritik an diesem Lehrsystem (vgl. KÖPKE 1994, S. 13) und entwickeln durch Ergänzungen variable Formen der Vorlesung (BEHRENDT 1994; KÖPKE 1994), wie man sie bereits in angelsächsischen Beiträgen findet (vgl. BLIGH 1972; WESTMEYER 1988; REINSMITH 1992). Gleichzeitig verweisen sie auf studentische Erwartungen an eine Hochschullehre zwischen rezeptiven und aktiven Formen des Studierens. Besonders deutlich arbeitet A. KÖPKE mit dem Hinweis auf Aktualität und Übersichtlichkeit, sprachliche und bildliche Veranschaulichung, spontane Reaktion auf Hörerwünsche und begeisternde Darstellungsformen Pluspunkte des Lehrvortrags heraus. Allerdings könne der Vortrag nur wirken, wenn hochschuldidaktische Bedingungen – eindeutige Zielvorgaben, Berücksichtigung studentischer Lernfähigkeiten, Klarheit der Darstellung, Medieneinsatz, variable Vortragsformen, Zusammenfassung – beachtet werden. Dabei wird erneut postuliert: Es muß „das Ziel sein, bei den Lernenden den Prozeß der selbsttätigen Aneignung zu stimulieren und damit ... die Lernintensität zu erhöhen“; denn die persönliche Vermittlung der Sache biete durchaus Chancen zur Anregung von Interesse und Selbsttätigkeit bei den Zuhörenden (KÖPKE 1994, A 2.1, S. 13).

3. Die Vorlesung im Spiegel empirischer Untersuchungen

Lehrformen lassen sich hinsichtlich Effektivität und Akzeptanz bei den Betroffenen überprüfen. Die Effektivität sollte sich in einem feststellbaren Lernerfolg, die Akzeptanz in abgestufter Zustimmung messen lassen. Zur Untersuchung der Effektivität wurden häufiger Studien durchgeführt, in denen „teaching methods“ wie die Vorlesungs- oder die Diskussionsmethode hinsichtlich ihrer Auswirkungen verglichen werden. Dabei zeigte sich: Die Vorlesung dient durch zusammenhängende Darstellung vorrangig der Wissensvermittlung, die Diskussionsmethode verlangt aktive Beteiligung und fordert das Denken stärker heraus. Die Vorzüge beider Methoden lassen sich miteinander verbinden, die Nachteile gegeneinander ausgleichen, so daß „Kombinationen zwischen Vorlesungs- und Diskussionsmethoden besonders erfolgreich sind“ (SCHMALOHR 1969, S. 50). Allerdings zeigen sich bei genauerer Betrachtung derartiger Studien deutliche methodische Probleme. Die Vergleichbarkeit von Experimentier- und Kontrollgruppe ist nicht zu gewährleisten; die praktizierten Lehrweisen stimmen nicht exakt überein. Die situativen Randbedingungen (Lernumgebung, Kontrollen während der Erhebung, Vorlesungszeiten) lassen sich nur unzulänglich überwachen. Die personalen Voraussetzungen wie Intelligenz, Motivation, Angst, Lernaktivität und Interesse an der Sache sind in den Gruppen nicht ausreichend zu vereinheitlichen (vgl. SCHMALOHR 1969, S. 40; METZ-GÖCKEL 1975, S. 47). Trotz dieser Unzulänglichkeiten bieten die durchgeführten Untersuchungen Hinweise auf folgende Zusammenhänge:

- Die Vorlesung ist der Diskussionsmethode bei der Übermittlung von Informationen überlegen.
- Die Diskussionsmethode eignet sich besser zur Anregung produktiven und argumentativen Denkens.

- Für eine wirksame Vorlesung sind didaktische und rhetorische Qualifikationen der Vortragenden Person wichtiger als ihre wissenschaftliche Befähigung.
- Die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Studierenden und der Lehrmethode ist von hoher Bedeutung für die Effektivität der Methode (vgl. McLEISH 1976, S. 279 f.).

J. McLEISH kann mit seinem Überblick verdeutlichen, daß die Lernfähigkeiten der Studierenden die wichtigste Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium sind. Zudem verweist er auf die Bedeutung des Faktors „Zeit“. Jede Lecture ist ein Vorgang innerhalb einer begrenzten Lernzeit, die von den Lehrenden ebenso wie von den Studierenden genutzt werden muß. An Studien zum Verlauf der Aufmerksamkeit (Konzentration in der verfügbaren Zeit) zeigt er, wie (1) die Kompetenz der Lehrenden zur Vermittlung im zeitlichen Ablauf der Vorlesung abnimmt und wie (2) das Lernverhalten der Zuhörenden parallel hierzu infolge mangelnder Aufmerksamkeit zurückgeht (vgl. ebd., S. 262 f.; BLIGH 1972, S. 71 f.). Damit verweist er auf ein doppeltes Problem der Vorlesung: Nicht nur Zuhörende, auch Lehrende lassen während der Präsentation nachweislich in ihrer Konzentration nach! Das beeinträchtigt erheblich die Effektivität der Vorlesung, wenn nicht durch Variabilität der Darbietung die Aufmerksamkeit immer wieder reaktiviert wird.

Wenn die Vorlesung als hochschulspezifische Lehr-Lern-Situation betrachtet wird (vgl. BLIGH 1972; METZ-GÖCKEL 1975; McLEISH 1976; ENTWISTLE 1981; SCHULMEISTER 1983; BROWN 1988; LOMPSCHER/MANDL 1996), gelten die wissenschaftliche Kompetenz und die didaktische Qualifikation der Lehrenden sowie die Fähigkeiten der Studierenden als Faktoren, von denen die Effektivität der Vorlesung abhängt. Der Studierfähigkeit kommt als Faktorenkomplexion besondere Bedeutung zu. Sie zeigt sich in kognitiven und affektiven Fähigkeiten, im Wissen und Können, in entwickelten Sach- und Sozialmotiven, in Lerneinstellungen und im Lernverhalten, in kognitiven Stilen und im erreichten Lernniveau. Davon ausgehend, lassen sich Studententypen bestimmen, die sich im Lernverhalten und in den Studienstrategien unterscheiden (vgl. SCHULMEISTER 1983). Für die Frage nach Wirksamkeit und Akzeptanz von Vorlesungen ist dieser Zusammenhang von Bedeutung. Weniger begabte Studenten bevorzugen Vorlesungen und Kolloquien mit genaueren Vorgaben; weniger sozial orientierte Studenten geben an, besser in Vorlesungen als in Diskussionsgruppen zu lernen. Mehr sozial extravertierte Studenten erbringen bessere Leistungen in Veranstaltungen mit Diskussionsmöglichkeiten, wogegen „mehr introvertierte Studenten“ in Vorlesungen und kleinen Gruppen die besseren Leistungen zeigen (vgl. METZ-GÖCKEL 1975, S. 53). Studentinnen mit starker Leistungsorientierung bevorzugen Lehrformen, in denen zu selbständigem Arbeiten aufgefordert wird; Studenten mit sozialem Kontaktbedürfnis ziehen Veranstaltungen vor, in denen Dozenten ein persönliches Interesse am Fortkommen der Studenten zeigen (vgl. ebd., S. 54). Daß die persönliche Ausprägung der Studierfähigkeit sich auf die Bevorzugung von Lehrformen auswirkt, unterstreicht auch R. SCHULMEISTER (1983, S. 340): „Hochzufriedene Studenten bevorzugen traditionelle Unterrichtsformen und autoritäre Unterrichtsstile, intrinsisch motivierte Studenten hingegen das selbständige Studium und demokratische Interaktionsstile.“ Wer zudem Studienstrategien wie

„Orientierung an Prüfungsanforderungen und Scheinerwerb“ entwickelt (ebd., S. 338), entscheidet sich für anleitende Lehrformen mit geringer Selbsttätigkeit.

An zweiter Stelle ist zu erörtern, in welchem Ausmaß Vorlesungen akzeptiert werden. Zu einem erstaunlichen Ergebnis kommt schon H. HAECKER (1969, S. 262) in der Hochzeit der Vorlesungskritik: „Fast alle, nämlich 96% der befragten Studierenden, halten Vorlesungen für notwendig.“ Für diese hohe Prozentzahl führt er drei Gründe an: Vorlesungen dienen der Wissensvermittlung; sie regen das Eigenstudium an und bieten eine Einführung in das Fachgebiet. Die Studierenden binden ihre Wertschätzung dieser Lehrform aber an Bedingungen. Die Wissensvermittlung soll sachlich, straff, also ohne größere Abweichungen, und übersichtlich erfolgen. Unterschiedliche Lehrmeinungen sollen vergleichend vorgestellt werden. Unter diesen Voraussetzungen wird die Vorlesung als „schnelle und gute Möglichkeit des Wissenserwerbs“ (ebd., S. 263) geschätzt. Auch didaktische Erwartungen hat HAECKER erfragt. Damit die Vorlesung als Lehrform akzeptiert wird, erwarten die Befragten dreierlei: (1) eine gute Gliederung des Inhalts, (2) einen interessanten Vortrag (anschaulich und mit humorvollen Bemerkungen) und (3) eine verständliche Formulierung der Thematik (vgl. McLEISH 1976, S. 299; MÜLLER-WOLF 1977). Ähnliche Befunde berichtet G.A. BROWN (1988): Klarheit der sprachlichen Präsentation, die Verwendung von Beispielen oder Analogien, eine einleuchtende Gliederung und deutliches Interesse der Lehrenden an ihrer Thematik – das wirkt in einer Lecture überzeugend (vgl. ebd., S. 285). Studierende erwarten von Lehrenden die Fähigkeit, einen Sachverhalt sprachlich eindeutig, gut gegliedert, möglichst aus verschiedenen Perspektiven und medial unterstützt darzustellen: SCHMALOHRs Feststellung, daß eine „an Tatsachen orientierte Lehrweise ... die größte längerdauernde Wirkung“ (1969, S. 48) zeige, wird in angelsächsischen Studien so jedoch nicht geteilt. Hier wird die Form der Präsentation differenzierter gesehen. Die Vorlesung erfordere vielseitige Darstellung, „careful, unemotional, logical presentation“ ebenso wie „enthusiasm, humour and overstatement“ (ENTWISTLE 1981, S. 266), um den verschiedenen studentischen Lerngewohnheiten entgegenzukommen.

Blickt man auf diese Ergebnisse und fragt nach ihrer Bedeutung für eine Bewertung der Lehrform Vorlesung, dann folgt daraus: Die Vorlesung wird durch die vorgelegten Studien als eine begrenzt wirksame hochschuldidaktische Methode bestätigt. Vorlesungen kommen dem Bedürfnis vieler Studenten entgegen, innerhalb der umfassenden Pflichten eines Studiums in verschiedenen Fächern überzeugende Darstellungen einzelner Gebiete zu erhalten. Sie dienen in erster Linie der Wissensdarstellung und -vermittlung. Deshalb bleiben sie „für Systematisierungen, Überblicke, die Erstellung eines Bezugsrahmens für bereits motivierte Studenten vorbehalten“ (METZ-GÖCKEL 1975, S. 55). Sie sollen „Übersetzungshilfen“ sein, „Komplexität reduzieren und den vorinformierten Zuhörern Zeit und Arbeitsaufwand ersparen sowie neue Perspektiven eröffnen“ (ebd., S. 58). Ihre effiziente Anwendung setzt voraus, daß Lehrende die Lernvoraussetzungen und Interessen der Zuhörenden berücksichtigen, den Sachverhalt übersichtlich präsentieren und dem Abfall von Aufmerksamkeit und Kompetenz innerhalb der Vorlesungszeit durch eine variable Darstellung gegensteuern. Studierende beurteilen die didaktisch-rhetorische Fähigkeit der Lehrenden vor allem danach, wie sie das zu lehrende Gebiet beherrschen,

Schwierigkeiten darstellen und erläutern können, ihre Darbietung gliedern und das Thema in den Gesamtzusammenhang der fachlichen Studien einfügen (vgl. McLEISH 1976, S. 299).

4. Die Vorlesung als rhetorische Situation

„Rhetorische Lehrkunst ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg dieser Lehrform“ (SCHMALOHR 1969, S. 54). „Lecturing is an art that requires special study and training; ... [especially a] basic training in oratory.“ (McLEISH 1976, S. 254) An mehreren Stellen ist bereits angeklungen, daß die Vorlesung als eine didaktisch-rhetorische Situation betrachtet werden muß. Wer die „Glaubwürdigkeit“ des Dozenten, seine präzise Sachdarstellung und die Reihenfolge der Argumente in ihrer Bedeutung für die Wirkung der Vorlesung untersucht, analysiert rhetorische Kategorien. Wer nach „Verständlichkeit und Überzeugungskraft“ (LOCH) eines Vortrags fragt, greift ein zentrales Thema der Rhetorik auf. Wer die Bedeutung der Übertreibung, der Unterhaltung und des Enthusiasmus für die wirkungsvolle Präsentation einer Sache herausstellt, betont einen wichtigen Aspekt der Rhetorik. Man muß noch weiter gehen: Wer die Verwandtschaft zwischen hochschuldidaktischer und rhetorischer Situation nicht beachtet, kann die Vorlesung als Lehrform nicht angemessen erfassen. Auch S. METZ-GÖCKEL (1975), die dieses Faktum als Verschiebung des hochschuldidaktischen Problems bezeichnet und bedauert, muß die Möglichkeit einräumen, daß der „Wert der Vorlesung mehr in den spezifischen didaktischen Fähigkeiten und der Persönlichkeit des Vortragenden begründet“ (ebd., S. 51) sein könnte und sich dieser dadurch teilweise der Methodenkritik sowie methodischer Schulung entzieht. Eindeutige Hinweise auf die rhetorische Situation Vorlesung findet man zudem bei HAECKER (1969) und SCHMALOHR (1969) sowie in den meisten angelsächsischen Veröffentlichungen (z.B. BLIGH 1972; McLEISH 1976; ENTWISTLE 1981; DUBROW/WILKINSON 1983; BROWN 1988; FINK 1989; REINSMITH 1992). HAECKER stellt eine hohe Zustimmung der Studierenden zu dieser Lehrform dann fest, wenn der Vortrag gut gegliedert erfolgt, wenn er Interesse weckt und wenn er verständlich formuliert wird. Klare Gliederung, motivierende und unterhaltende Darstellung sowie eindeutige Argumentation gelten seit der Entstehung rhetorischer Theorie in der Antike als unverzichtbare Mittel des Überzeugens (vgl. ARISTOTELES 1993). SCHMALOHR (1969, S. 47) unterstreicht, daß der „persönliche Einfluß“ des Vortragenden wichtig ist, wenn es um die „Stiftung von Überzeugungen und Einstellungen“ gehe. Von der „Glaubwürdigkeit“ des Dozenten hänge wesentlich „die Wirksamkeit einer Vorlesung“ (ebd., S. 48) ab. Auch hier werden rhetorische Begriffe zur Charakterisierung der Vorlesung aufgezeigt: „Klarheit“ und „Sachorientierung“ dienen der Wissensvermittlung, die „Glaubwürdigkeit“ des Redners trägt zur Überzeugung der Zuhörer bei. SCHMALOHR gibt noch weitere Hinweise auf die Bindung der Vorlesung an Rhetorik: die vereinfachte, also auf das Wesentliche reduzierte Darstellung, die spontane Integration aktueller Vorgänge in den Vortrag, die Reaktion des Dozenten auf das Verhalten seiner Zuhörer – diese Praktiken sind typische Bestandteile rhetorischen Handelns. Die „Vortragskunst des Dozenten“ und die „Einstellung des Hörers“ (ebd.,

S. 54), seine Aufmerksamkeit und sein Interesse, sind also wichtige Voraussetzungen für den Erfolg dieser Lehrmethode.

Vergleichbare Einschätzungen findet man in angelsächsischen Texten über die Lecture. Sie wird als eine Lehrform interpretiert, deren Zweck darin besteht, „to convey information, to generate understanding, and to stimulate interest“ (BROWN 1988, S. 284). Das geschieht zunächst durch einen strukturierten Vortrag, in dem das Thema analog rhetorischer Schemata in vier Stufen artikuliert wird. Einleiten, Darstellen, Durchdenken und Zusammenfassen sind Schritte des Vortrags, wie sie schon von antiken Rhetoren genutzt wurden. Der Spannungsbogen eines Vortrags reicht von der problemorientierten Einleitung bis hin zur Problemlösung. Dazwischen stehen Darstellung und Erläuterung, „lecturing and explaining“ (BROWN). Die klare Artikulation der Vorlesung beeinflusst das Lernverhalten der Studierenden, steuert Aufmerksamkeit, Interessen und Anstrengungsbereitschaft (vgl. McLEISH 1976, S. 273; ENTWISTLE 1981, S. 266), sofern Vortragende die Spannungskurve der Aufmerksamkeit geschickt einbeziehen. Die Zuhörer antworten auf diese Anregung, indem sie auffassen, interpretieren, verarbeiten und reagieren (vgl. BROWN 1988, S. 284). So entsteht eine Lehr-Lern-Situation, die durch „clarity and expressiveness“, durch „sequence and organization“, durch „skills and styles of lecturing“ (ebd., S. 286) bestimmt sein soll.

Vortragende sehen sich im Hörsaal mit verschiedenen Lernvoraussetzungen wie Interessen, Vorkenntnissen, Lernbereitschaft, Lernstrategien und Aufmerksamkeit konfrontiert, die durch das Thema des Vortrags unterschiedlich angesprochen werden. Sie müssen darauf mit verschiedenen Techniken des Vortrags, mit Veranschaulichungen und sprachlichen Stilmitteln reagieren, zu denen auch Improvisation und spontane Reaktion („Schlagfertigkeit“) gehören. W.A. REINSMITH (1992, S. 12ff.) spricht von drei Vortragstilen bzw. Charakteren der Vortragenden: Er unterscheidet zwischen (1) dem „enthusiastic lecturer“, der die Sache begeistert und kompetent vermittelt, dabei jedoch die Lernvoraussetzungen und die Aufmerksamkeitskurve unzureichend betrachtet, (2) dem „student-oriented lecturer“, dem zwar begeisternde Fähigkeit abgeht, der aber studentische Interessen weitgehend einbezieht, Reaktionen des Publikums aufgreift und den Verlauf der Aufmerksamkeitskurve während des Vortrags berücksichtigt, sowie (3) dem „lecturer as dramatist“, der Spannung in die Darstellung bringt und dadurch in besonderer Weise die Affekte der Zuhörer anspricht, ohne jedoch didaktische Schritte wie Artikulation, Beachtung der Aufmerksamkeitskurve, Akzentuierung des Wichtigen, Erläuterung, Wiederholung, Zusammenfassung angemessen in die Form des Vortrags einzubeziehen.

Geschickt Vortragende müssen eine Vielseitigkeit der Darstellung zwischen scharfsinniger Argumentation und unterhaltender Schilderung entwickeln, um Studierende mit unterschiedlichen Interessen und ungleicher Lernbereitschaft gleichzeitig anzusprechen und die Aufmerksamkeit zu erhalten. N. ENTWISTLE (1981, S. 266) drückt das so aus: „The lecture needs to combine a strong structure and developing argument, with appropriate illustration, anecdote or humorous aside.“ Die Auswahl der Themen, ihre Präsentation und der Stil des Lehrens – das sind Mittel, um Anstrengungsbereitschaft und Interesse für die vorgetragene Sache bei den Studierenden zu erzeugen. Im Zentrum des didaktischen Interesses steht deshalb die „presentational quality“, verbunden mit dem, was L.

D. FINK „intellectual stimulation“ (1989, S. 19) nennt. Diese Qualität der Darbietung wird gewährleistet, wenn der Vortrag klar strukturiert ist, wenn in ihm angemessene Beispiele und Veranschaulichungen gewählt werden, wenn treffende Argumente Thesen stärken oder Positionen erschüttern, wenn unterschiedliche Standpunkte verglichen, Beschreibungen eindeutig begründet und beurteilt werden. Intellektuelle Herausforderung erreicht ein Vortrag, wenn die Darstellung Nachdenken, Zustimmung oder Widerspruch herausfordert, wenn Wissenschaft als Prozeß entwickelt und verschiedene Thesen zur Sache konfrontiert, wenn Fragestellungen anstatt endgültiger Antworten herausgestellt werden.

In dem Zusammenhang ist die Form des Vortragens wichtig. Soll sie frei oder gebunden erfolgen? Um Abschweifungen zu vermeiden und die Schärfe des vorüberlegten Arguments zu übermitteln, bestehen viele Hochschullehrer auf der vorlesenden Form. Dies erlaubt zwar Präzision und die spätere Kontrolle des Gesagten, behindert aber den Aufbau einer kommunikativen Situation. Das streng durchgeführte Vorlesen findet bei den Studierenden nur wenig Beifall; denn es erfolgt oft zu schnell und ist immer wieder „mit schlechter Aussprache und ungenügender Gestaltung verbunden“ (JACKSTEL/JACKSTEL 1985, S. 120). Außerdem beachten Vorlesende nicht den Aufmerksamkeitsabfall. Sie reagieren im allgemeinen nicht auf Rezeptionsprobleme der Zuhörenden. So scheint die freie Rede bei strenger Beachtung der Stichpunkte und Argumente des geplanten Vortrags, verbunden mit klarer sprachlicher Gestaltung die von Studierenden am meisten gewünschte und auch für sie effektivste Form der Vorlesung zu sein. Sie muß aber überblickbar gegliedert, durch Anschaulichkeit und humorvolle Bemerkungen aufgelockert sowie anregend und verständlich formuliert sein (vgl. HAECKER 1969).³

Der Gedanke, die Vorlesung als rhetorische Lehr-Lern-Situation zu betrachten, ist nicht neu. Er findet sich schon in verschiedenen Beiträgen zur Gestaltung von Studium und Universität seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts. Deutlicher als gegenwärtig üblich arbeitete bereits SCHLEIERMACHER um 1810 die rhetorischen Merkmale des „Kathedervortrags“ heraus. Die Kunst des Vortragens basiere auf persönlichen Merkmalen des Darstellens wie „Lebendigkeit“ und „Begeisterung“, „Besonnenheit“ und „Klarheit“ (SCHLEIERMACHER 1990, S.193f.). Damit werden die seit der Antike tradierten Charakteristika einer guten Rede herausgestellt. Begeisternde Lebendigkeit soll die Empfindungen der Zuhörer ansprechen, um Aufmerksamkeit und Interesse an der Sache zu wecken; besonnene Klarheit soll das Denken anregen, die interne Verarbeitung des Vorgetragenen fördern. Beides soll Zuhörende erwartungsvoll oder wohlwollend stimmen, damit sie bereitwillig den Gedanken des Vortragenden folgen. So wird in der Kunst der Vorlesung didaktisches Wissen und Können mit rhetorischer Einsicht verbunden.

Vereinfachend gesagt, läßt sich festhalten: Überzeugend trägt vor und lehrt, wer es versteht, mit der Darstellung der Sache die Ordnung des Denkens zu demonstrieren und die Empfindungen seiner Zuhörer anzusprechen. Diese sollen das Vorgetragene nachvollziehen, nicht jedoch vorrangig Fakten aufsaugen, sondern selbst ins Denken kommen und das Vorgestellte überprüfen. Dabei

3 HAECKER empfiehlt auch die Ausgabe stichwortartiger Skripten, halbseitig beschrieben, die das Verstehen erleichtern sollen.

spielen Sprache und Auftreten der Vortragenden Person eine Schlüsselrolle, durch die das Verhalten der Zuhörenden beeinflusst und die Situation offener oder geschlossener gestaltet wird. Wie schon antike Rhetoren stehen auch gegenwärtig „vorlesende“ Professoren vor der Aufgabe, eine Sache zu lehren (*docere*), die Studierenden zu Aufmerksamkeit und Interesse sowie (geistiger) Selbsttätigkeit zu bewegen (*movere*) und sie zugleich zu unterhalten, durch gelegentliche Scherze oder Scharfsinnigkeiten zu amüsieren (*delectare*). Dabei richten sie Darlegungen der Dozierenden in erster Linie an den Verstand der Zuhörer; sie bringen Argumente und logische Beweisführungen. Um aber zu überzeugen, müssen sie zusätzlich die Empfindungen ihrer Zuhörer ansprechen; diese urteilen und lernen anders, wenn sie gelangweilt oder wenn sie erfreut und vielleicht sogar von der Sache mitgerissen sind. Sie beurteilen den Vortrag darauf hin, ob er verständlich, unterhaltsam, anregend, also dem Studium nützlich ist. Sie lassen sich eher zu erwünschten Haltungen bewegen, wenn der Vortrag überzeugt oder zum Widerspruch reizt.

Wie aber können Vortragende überzeugen? Schon ARISTOTELES verweist in seiner „Rhetorik“ auf drei Mittel des Überzeugens, über die jeder Redner verfügen kann: Diese sind (1) die „Glaubwürdigkeit“, die sich in seiner Lebensweise, in seinem Eintreten für Normen, also allgemein in seinem Charakter und situativ in seinem Auftreten zeigt (*Ethos*); (2) die „Einwirkung auf die Empfindungen“ der Zuhörer, wodurch bei diesen Affekte des Wohlwollens oder des Widerstandes ausgelöst werden (*Pathos*); und (3) die „Beweisführung“ mit Hilfe von Beispielen oder rhetorischen Schlüssen (*Logos*), durch die der Verstand der Zuhörer angesprochen wird (ARISTOTELES 1993, 1356a). Man überzeugt also durch Auftreten, Emphase und Argumentation. Sicher ist bei wissenschaftlichen Vorträgen die erste Aufgabe, eine Sache eindeutig zu entwickeln, um das Denken und Urteilen der Zuhörenden anzuregen. Aber es reicht nicht, die Sache klar und scharfsinnig darzulegen; vielmehr muß der Vortrag auch lebendige Begeisterung ausdrücken, zugleich unterhalten und dadurch affizieren. Das Hören soll Fragen eröffnen und in die Sache vertiefen. Im Gegensatz zu multimedialen Lernsystemen bietet die persönliche Vermittlung die Chance zu direkter Erörterung, die allerdings später durch „Lesen und schriftliche Übung“ (CICERO 1991, 2. Buch, 131) selbsttätig umgesetzt werden muß.

5. Hochschuldidaktische Hinweise zur Gestaltung der Vorlesung

Vorschläge zur Durchführung der Vorlesung lassen sich in didaktische Empfehlungen, die das Ziel und die Form der Vorlesung betreffen, sowie rhetorische Ratschläge unterscheiden. Ich nenne vier hochschuldidaktische Empfehlungen:

- *Reduktion der Vorlesung auf zentrale Fragestellungen und Forschungsergebnisse:* Wenn wissenschaftliche Zusammenhänge in Publikationen überblickbar vorliegen, sollten in Vorlesungen Überblicke gegeben, Schwerpunkte der fachlichen Diskussion und umstrittene Positionen dargestellt sowie Grundformen des wissenschaftlichen Arbeitens entwickelt werden.
- *Veränderung der Vorlesung zu einer kommunikativen Situation:* Vielfach wird gefordert, den Zuhörern Gelegenheit zu geben, den Vortragenden durch Fra-

gen zu unterbrechen (vgl. HAECKER 1969; SADER 1971; ECKSTEIN 1978). Die strenge Form der „presentational mode“ soll durch „participatory types of lecture“ (REINSMITH 1992, S. 19) ergänzt werden. In der „Dialog-Vorlesung“ sollen Professor und Assistent das Thema in Vortrag und Stellungnahme darstellen. Die Studierenden sollen durch Fragen, Thesen zur Sache oder Einwände die Erörterung aktiv mitgestalten (vgl. BECK 1970).⁴ Thesen und Antithesen, die Integration aktueller Tagesfragen sowie Argumente und rhetorische Fragen sind Mittel, Beteiligung bei den Zuhörenden hervorzurufen. Die monologische wird zur dialogischen Vorlesung.

- *Artikulation der Vorlesung:* Vorlesungen müssen eine erkennbare Struktur wie Einleitung – Darstellung – Argumentation – Zusammenfassung enthalten. Die einzelnen Stufen müssen langsam abgearbeitet werden; denn: „Students need time to have your words sink in.“ (DUBROW/WILKINSON 1983, S. 30)
- *Anregung selbständigen Denkens:* Als akademische Lehrform soll die Vorlesung durch die Darbietung von Wissen eigenständiges Denken fördern. Es muß vermieden werden, „that students, and to some extent their teachers, come to regard knowledge as a close system“ (MCLEISH 1976, S. 297). Um „critical thinking“ zu provozieren (ENTWISTLE 1981, S. 264), sind klare Ziele vorzugeben, ungelöste Fragen zu problematisieren und Kontroversen zu entwickeln. Dabei müssen Vortragende wissenschaftliches Denken vorführen, Probleme herausstellen, Lösungswege durchgehen, Gegenpositionen erörtern und Widersprüche anregen. Sie können gleichzeitig Entscheidungsfragen stellen. Wie ist in dieser Situation zu handeln? Welche Lösungen bieten sich an? Welche Vor- und Nachteile haben sie?

Rhetorische Ratschläge betreffen das *Verfahren des Vortragens*. Ich nenne zwei hochschuldidaktische Empfehlungen:

- *Vorlesung – freier Vortrag:* Die Vorlesung soll in freier Form, aber am Text orientiert, erfolgen. Für Vorlesen werden ebenso wie für freien Vortrag Vor- und Nachteile benannt (vgl. PAULSEN 1966, S. 255 f.; JACKSTEL/JACKSTEL 1985, S. 118 f.). Die freie, nur an Stichworten orientierte Rede erfordert gründliche Vorbereitung einschließlich derjenigen der Herstellung eines didaktischen Leitfadens, hohe Konzentration und die Beherrschung des freien Sprechens. Problematisch bei dieser Darstellung ist die Ablenkbarkeit des Vortragenden sowie seine nachlassende Konzentration während des Vortrags. Deshalb ist ein Mittelweg einzuschlagen: der zeitweise Vortrag bei strenger Selbstkontrolle durch Orientierung an einer genauen Disposition mit inhaltlichen und zeitlichen Vorgaben.
- *Vortragstechnik:* Wer vorträgt, sollte sich an der Zielgruppe, ihrem Wissen und Können orientieren, den Studierenden wenigstens Gliederung und Literaturliste schriftlich vorgeben, nicht länger als 45 Minuten zusammenhän-

4 Allerdings darf man nicht übersehen, daß dieser Vorschlag der wirklichen Situation an Universitäten aus zwei Gründen nicht entspricht: (1) Viele Studenten besuchen eine Vorlesung, um sich vom Vorbereitungsdruck zu entlasten und sich einen Sachverhalt zusammenhängend darstellen zu lassen. Rezeptivität ist beabsichtigt. (2) Die Anforderungen an die Qualifikation von Assistenten und Studenten sind in diesem Fall zu hoch angesetzt.

gend reden, nur passagenweise ablesen, den Inhalt des Vortrags in einen größeren Bezugsrahmen einordnen. Vortragende sollen Wichtiges redundant darstellen, das Thema aus verschiedenen Positionen betrachten und unterschiedliche Argumentationen berücksichtigen. Sie sollen den Sachverhalt dialogisch präsentieren, Polemik als Anregung zum Widerspruch einbauen, Provokation und Ironie nutzen, um Aufmerksamkeit zu erregen, die Tafel und weitere Medien, aber auch Vergleiche, Beispiele, Analogien und Metaphern zur Veranschaulichung nutzen (vgl. SADER 1971; ENTWISTLE 1981). Sie sollten Tatsachen von Meinungen unterscheiden, häufig an Bekanntes anknüpfen, eine klare Umgangssprache benutzen, Schlagwörter sowie verschachtelte Sätze vermeiden, mit einer mittleren Geschwindigkeit sprechen, Zusammenfassungen anbieten, durch provozierende Thesen die Aufmerksamkeit anreizen und gelegentlich durch rhetorische Fragen die formale Darstellung unterbrechen (vgl. WESTMEYER 1992, S. 55 f.).

Inwieweit diese, zum großen Teil auf rhetorischen Erfahrungen beruhenden Ratschläge zu hochschuldidaktischen Empfehlungen taugen, bedarf dringend weiterer Untersuchung. Derartige Forschungen beginnen mit regelmäßigen Selbst-Evaluationen, in denen Fragebögen mit gebundenen und offenen Antwortmöglichkeiten eingesetzt werden können, und sind durch Fremd-Evaluationen zu ergänzen. Ziel solcher Studien muß die Erarbeitung grundlegender hochschuldidaktischer Kategorien für die Lehrform Vorlesung sein.

6. Fazit

Die Vorlesung ist immer noch ein zentrales Mittel akademischer Lehre. Als Einführung in ein Fachgebiet und als Diskussion besonderer Fragestellungen soll sie Aufmerksamkeit und Interesse an der Disziplin wecken und zu eigenen Studien anregen. Ihre Wirkung beruht auf fachlichem Können ebenso wie auf dem persönlichen Stil der Vortragenden, die durch die Beachtung rhetorischer Regeln an Überzeugungskraft gewinnen können. Allerdings dürfen Probleme dieser Lehrform nicht übergangen werden: Vorlesungen sind für Studierende mit geringem Selbstwertgefühl vielfach eine einschüchternde Darstellung von Wissenschaft. Die Konzentration während des Vortrags auf den Dozenten wie auf die eigene Mitschrift überfordert viele Studierende. Die Distanz zwischen Studierenden und Lehrenden wird durch die Vorlesung eher vertieft als verringert. Trotzdem kann auf Vorlesungen auch unter den Bedingungen von Multimedia nicht verzichtet werden, weil gerade diese Lehrform die Übermittlung von Wissen mit kommunikativen Erfahrungen verbinden kann.

Literatur

- ARISTOTELES: Rhetorik. Übersetzt, mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort v. F. SIEVEKE. München ⁴1993.
- BECK, H.: Die Dialog-Vorlesung. In: Die Deutsche Universitätszeitung (1970) 20, S. 3–7.
- BERENDT, B. (Hrsg.): Massenveranstaltungen – Probleme und Lösungsansätze. Weinheim/Basel 1987.

- BERENDT, B.: „Gut geplant ist halb gewonnen ...“. In: Handbuch Hochschullehre 1994 A 1.2, S. 1–50.
- BERNHEIM, E.: Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart. Berlin 1898.
- BIRNER R.: Mehr Engagement in der Lehre! In: Mitteilungen des Hochschulverbandes 6/1991, S. 289–290.
- BLIGH, D. A.: What's the use of lectures? London (Penguin Books) 1972.
- BLOHM J.: Universitäre Lehre – Wirklichkeit und Erwartungen. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes 6/1991, S. 287–288.
- BROWN, G. A.: Lecturing and Explaining. London (Methuan) 1978.
- BROWN, G. A.: Lectures and Lecturing. In: M. Dunkin (Hrsg.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford (Pergamon Press) 1988, S. 284–287.
- CICERO, M. T.: De Oratore. Übersetzt und herausgegeben von H. MERKLIN. Stuttgart 21991.
- DUBROW, H./WILKINSON, J.: The Theory and Practice of Lectures. In: M. Gullette (Hrsg.): The Art and Craft of Teaching. Cambridge/Mass. (Harvard-Danforth Center for Teaching and Learning) 1983, S. 25–37.
- ECKSTEIN, B.: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt a. M. 1972.
- ECKSTEIN, B.: Einmaleins der Hochschullehre. München 1978.
- ENTWISTLE, N.: Styles of Learning and Teaching. Chichester (John Wiley & Sons) 1981.
- FICHTE, G. J.: Deducirter Lehrplan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807). In: I. H. FICHTE (Hrsg.): Fichtes Werke. Bd. VIII. Berlin 1971, S. 7–204.
- FINK, L. D.: The Lecture. Analyzing and Improving its Effectiveness. In: A. F. LUCAS (Hrsg.): The Department Chairperson's Role in Enhancing College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, no. 37. San Francisco (Jossey-Bass) 1989, S. 17–30.
- GLOTZ, P.: Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart 1996.
- HAECKER, H.: Kritische Betrachtungen zur Vorlesung. In: didactica (1969) 4, S. 261–271.
- HENNIG, J. C.: Die kontinuierlich-vorlesende und die conservatorisch-repetitorische Lehrmethode in Anwendung auf Universitätswissenschaften. Gumbinnen 1844.
- HINSKE N.: Zwischen Forschung und Lehre – die Spannung im Inneren des akademischen Lehrers. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, 6/1991, S. 293–295.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: W. v. HUMBOLDTS Gesammelte Schriften. Bd. X, Zweite Abt. Berlin 1903 (Nachdruck Berlin 1968), S. 250–260.
- JACKSTEL, R./JACKSTEL, K.: Die Vorlesung – akademische Lehrform und Rede. Berlin 1985.
- JASPERS, K.: Die Idee der Universität. Berlin 1966.
- KÖPKE, A.: Jenseits von Lamento und modischem Geschrei. Neue Wege zum Umgang mit Massenveranstaltungen. In: Handbuch Hochschullehre 1994 A 2.1, S. 1–25.
- LOMPSCHEER, J./MANDL, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern 1996.
- MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A.: Neue Lernkonzepte für die Hochschule. In: D. HÄBERLE/G. SCHMIRBER (Hrsg.): Zur Zukunft der Hochschullehre – Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung. München 1994, S. 73–81.
- MCLEISH, J.: The Lecture Method. In: N. L. GAGE (Hrsg.): The Psychology of Teaching Methods. The 57th Yearbook of the Nation. Society for the Study of Educ. Part I. Chicago (The University of Chicago Press) 1976, S. 252–301.
- METZ, GÖCKEL, S.: Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Frankfurt/New York 1975.
- MÜLLER-WOLF, H.-M.: Lehrverhalten an der Hochschule. München 1977.
- NITSCH, W.: Vorlesungsrezensionen als Hochschulkritik. In: S. LEIBFRIED: Wider die Untertanenfabrik. Köln 1967, S. 220–245.
- PAULSEN, F.: Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. Hildesheim 1966 (Reprografischer Nachdruck der Ausgabe Berlin 1902).
- PAULSEN, F.: Die deutsche Universität als Unterrichtsanstalt und als Werkstätte der wissenschaftlichen Forschung. In: F. PAULSEN: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. Herausgegeben und eingeleitet von E. SPRANGER. Stuttgart/Berlin 1912, S. 151–188.
- PRENZEL, M.: Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessantes Lernen im Studium. In: J. LOMPSCHER/H. MANDL (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern 1996, S. 11–22.
- REINSMITH, W. A.: Archetypal Forms in Teaching. New York (Greenwood Press) 1992.
- RIECK, W./RITTER, U.-P.: Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzykl. EZW. Bd. 10. Stuttgart 1983, S. 367–400.
- SADER, M.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1971.
- SCHILLER, F.: Schillers Briefe. Bd. 1. Berlin/Weimar 1982.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Gelegentliche Gedanken über deutsche Universitäten in deut-

- schem Sinn. In: E. MÜLLER: Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Leipzig 1990, S. 159–253.
- SCHMALOHR E.: Die Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen. Bericht über amerikanische Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969) 1, S.37–61.
- SCHMIDKUNZ, H.: Einleitung in die akademische Pädagogik. Halle a.S. 1907.
- SCHULMEISTER, R.: Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: L. HUBER (Hrsg.): Enzykl. EZW. Bd. 10. Stuttgart 1983, S. 331–354.
- SPRANGER, E.: Das Wesen der deutschen Universität. In: E. SPRANGER: Gesammelte Schriften. Bd. X. hrsg. v. W. SACHS. Heidelberg 1973, S. 82–158.
- SPRANGER, E.: Die Vorlesung. In: Tübinger Hochschulführer. Tübingen 1948, S. 24–30.
- STEIN, M.: Vorlesungs-Psychogramme. Eine Methode zur Evaluation großer Vorlesungen. In: Forschung und Lehre 5/1996, S. 256–257.
- THOULESS, R.: Introductory Note. In: J. McLEISH: The Lecture Method. Cambridge (Institute of Education) 1968, S. VII–VIII.
- WEBER, M.: Vom inneren Beruf zur Wissenschaft. In: M. WEBER: Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik. hrsg. v. J. WINCKELMANN. Stuttgart 1964, S. 311–339.
- WENKE, H.: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts. In: Hochschulunterricht im Wandel. Göttingen 1967, S. 11–36.
- WESTMEYER, P.: Effective Teaching in Adult and Higher education. Springfield (Charles C. Thomas) 1988.
- WINKLER, W.: Die Vorlesung – Schule wissenschaftlichen Denkens. In: Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik (1982) 4, S. I–IV.
- ZIEGLER, T.: Über Universitäten und Universitätsstudium. Leipzig/Berlin 1913.
- ZIELINSKI, J.: Neue Methoden der Hochschullehre. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes. Göttingen 1967, S. 116–137.

Abstract

The author discusses the lecture as a central genre of academic instruction. It is shown that – despite vehement criticism of this form of teaching – the lecture in dialogue form and in consideration of basic rhetorical rules is by all means of importance to academic instruction. It is, however, necessary to observe fundamental forms of rhetorical action and to organize the lecture as a rhetorical situation. Thus, the professionalization of the university teachers will in future always require a rhetorical training in addition to expert knowledge and didactic abilities.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans Jürgen Apel, Lehrstuhl Schulpädagogik, Universität Bayreuth, Geschwister-Scholl-Platz, 95440 Bayreuth